

日本の高等教育における ラーニング・コミュニティの動向

五 島 敦 子

はじめに

本稿は、日本の高等教育におけるラーニング・コミュニティの研究動向と実践事例を紹介することを目的とする。そのねらいは、本学¹⁾において、2011年度開講予定の基本科目「ラーニング・コミュニティ」の学問的背景を示すとともに、実施に向けて参考となる先行事例を検討し、本学の取組に示唆を得ることにある。

ラーニング・コミュニティ（Learning Communities: 以降、LC と記述する）は、学生がグループで履修する、あるいは、カリキュラム・テーマを取り巻く科目群の集合体で、学生相互、学生と教員、学生が学ぶテーマとの結び付きを強めることによって、学習効果を高める方法である²⁾。一般的には、20人程度の少人数グループが、複数の科目を同時に履修し、正課および正課外で協同学習を行ないながら学びを深めていく。アメリカ合衆国では、1980年代以降、リテンション（在籍）率やアウトカムの向上につながる手法として普及してきたが、近年、日本でも初年次教育の進展にともなって注目されている。たとえば、LC 概念の紹介やアメリカの事例研究が徐々に蓄積されるとともに、日本の大学でも LC という用語を用いた取組が見られるようになった。

そこで、以下では、日本における LC の研究動向および実践事例を整理検討し、それらと比較考察することによって、本学がめざす LC の可能性を探求することにしたい。具体的には、第一に、LC の特質である協同的な学びの意義を検討する。第二に、高等教育研究における LC の研究動向

を検討する。第三に、LC の導入事例として、京都光華女子大学、関西国際大学の事例を紹介し、それぞれの特色を考察する。最後に、以上の先行事例に学びながら、本学が展開していくべき LC の課題と展望をまとめる。

1. ラーニング・コミュニティにおける協同的な学びの意義

(1) 学びの本質

LC の特質は、①学生の協同作業、②教員の協同作業、③カリキュラムの調整、④共有された環境、⑤相互作用的教授法とされる³⁾ように、協同的な学びを特色とする。LC の概念自体は、新しいものではない。日本では、「学びの共同体」「学びのコミュニティ」「学習共同体」といった訳語があてられてきた。大量生産システムのもとに官僚化・企業化する学校教育に対抗し、個人の尊厳と多様性を尊重する民主主義の教育理念として注目されてきたのである。教育学領域では、佐藤学による「学びの共同体」という訳語がよく知られる⁴⁾。佐藤は、J. デューイの探求共同体の概念を基礎としつつ、子どもも教師も親も主人公となり、互いに学び合い教え合う「学びの共同体」としての学校を提唱する。「学びの共同体」は、対話的コミュニケーションの実践によって構成される。それは、「聴き合う関係」によって実現され、他者の声を聴くことが学び合う関係づくりの基礎となる。学びは対象（教材）との対話であり、他者との対話であり、自己との対話である。すなわち、自己や他者との対話とそれによる関係性の再構築が、学びの本質であり、協同的な学びによって導きだされる。

(2) 産業構造の変化と学習観の転換

協同的な学びは、産業構造の変化にともなう必然的な要求である。確かに、一斉授業は効率性を追求する産業主義社会には有効であった。しかし、グローバル化が進展するポスト産業主義社会では、異質な集団の中で他者と交流しつつ自律的に行動する力が要求されるため、協同性が必要となるからである。佐藤によれば、1970 年代から、一斉授業から協同的な

学びへという「静かな革命」が起こってきたという⁵⁾。たとえば、先進国の教室では、黒板と教卓が消え、ばらばらの机と椅子が4～5人ずつのテーブルに置き換えられ、教師の役割がファシリテーターへと変わってきている。

今日の大学教育でも、初等中等教育と同様に、学生相互、学生と教員、大学と地域社会などの関係を結び、学び合いながら問題を解決していく動きが盛んである。その背景にあるのは、学習観の転換である。それは、受動から能動へ、受身から自立へといった学習態度のレベルにとどまらない。いま持っている知識構造に揺さぶりをかけてひっくり返す「概念砕き」といった認知構造の変化、あるいは、外から与えられた知識を鵜呑みにするのではなく、学んだことをいったんほどこき、自分の必要に合わせて編み直す「学びほぐし (Unlearn)」といった意味である⁶⁾。それは、生活全体の中で知識と現実を結びつけ、現実との往復関係の中でもたらされる「永久革命としての転換」である⁷⁾。中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(平成20年12月24日)でも、「グローバルな知識基盤社会や学習社会において、学問の基本的な知識を獲得するだけでなく、知識の活用能力や創造性、生涯を通じて学び続ける基礎的な能力」が重視されつつあると指摘されている。すなわち、これからの知識基盤社会では、知識を獲得するだけでなく、知識を自分の文脈で意味づけ直し、再構造化することが求められている⁸⁾。協同的な学びは、こうした産業構造の変化に対応する学習観の転換において不可欠である。

(3) 発達可能性

協同的な学びのメリットは、異質性と多様性を前提とする集団の中で、「背伸びとジャンプのある学び」をすべても子どもに保障し、高い水準の教育をもたらすことである。つまり、一人では到達できないレベルに、仲間との協同によってジャンプするところに意義がある。グループ活動に対しては、おしゃべりをするとか進度を遅らせるという批判があるが、それは与えられた課題のレベルが不適切であるにすぎない。他方、均質性を前

提とする習熟度別指導とドリル学習は、低学力の子どもの学習量をさらに下げることになり、学力格差をむしろ拡大することも、すでに明らかにされている⁹⁾。こうした点から、佐藤は、協同的な学びが教育の卓越性を保証する手段である証左として、国際学力調査で教育水準の高さを示したフィンランドやシンガポールを例に挙げる。プロジェクト中心のカリキュラムと協同的な学びが浸透しているこれらの国々では、その成果として高い学力水準の到達が可能になったからである¹⁰⁾。

LCにおける協同的な学びも、他者との関わりの中で自らを省察することで、より高いレベルの学習を可能にするものである。それは、ヴィゴツキーが提唱した「発達の最近接領域」にもとづく発達可能性を意味している。たとえば、学生一人では理解できないが、彼の現在の発達水準をわずかに超えたところにおかれた課題は、グループ全体の相互作用、すなわち、社会的関係性の中で解決できる。LCでは、クラスター化された科目群を履修する学生は、科目の関連性を理解しやすくなるとともに、一緒に受講する学生同士の学び合いによって理解を深め、課題を解決していく。さらに、異質で多様な他者との対話の中で、学ぶ喜びや意義に気づき、自己を発見し将来に対する展望を抱くことができる。「学びは既知の世界から出発して未知の世界を探検する旅であり、既存の経験や能力を超えて新たな経験と能力を形成する挑戦」¹¹⁾とされるように、LCの中核に協同的な学びが位置付けられるのは、こうした発達可能性のためである。

2 ラーニング・コミュニティに関する研究動向

(1) 共同体づくりへの関心

協同的な学びと共同体づくりが大学教育にも求められていることは、大学の授業を想定した協同学習の技法を紹介する翻訳書や実践の手引きが、数多く刊行されていることからうかがえる¹²⁾。こうした動きの理論的背景となる諸概念を検討する研究もみられる¹³⁾。たとえば、杉原真晃は、「学問 / 教育共同体」「学びの共同体」「実践共同体」の3つの概念を検討し、

大学教育に用いる意義と課題を示した。山内祐平は、「正統的周辺参加」というレイヴとウェンガーの概念を援用し、デジタル社会におけるメディア実践活動に参加していくプロセスでの共同体づくりに可能性を見いだしている¹⁴⁾。山内の関心は、大学教育における学びの空間づくりに向けられ、ラーニングスタジオ、ラーニングコモンズといった学習環境整備の研究に発展している¹⁵⁾。これらの共同体づくりへの関心は、LC研究の背景となっている。

(2) 初年次教育のモデル

アメリカのLCは、1980年代以降、学生のリテンション率を改善する方法としての評価が定まり、初年次セミナーとリンクされたカリキュラム・モデルとしてのLCが組織的に整備されていった¹⁶⁾。前述したように、日本でも、初年次教育に広まりとともに注目が集まっている。中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（前掲）によれば、初年次教育とは、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に、総合的に作られた教育プログラム」と定義されている。初年次教育では、入学前教育、入学後のガイダンス、学業に関するアドバイス、学生生活一般の指導などが含まれる。多くの大学では、1年次セミナーや基礎セミナーと呼ばれる正課の授業が設定され、レポートや論文の書き方、コンピューター・リテラシー、文献検索といったアカデミック・スキルと、大学生に求められる一般常識や態度、生活習慣などのスチューデント・スキルが扱われている。その方法は、普遍化・多様化しており、2007年には、97%の大学で何らかの初年次教育が行なわれているという統計もある¹⁷⁾。

アメリカのLCは、こうした初年次教育のモデルとして探求され、海外の動向研究で紹介されてきた。たとえば、刊行書では、山田礼子が『一年次（導入）教育の日米比較』（2005）¹⁸⁾で、アパラチアン州立大学とノースカロライナ州立大学アッシュビル校を事例として、1年次セミナーと組み合わせたLCの実情を、視察にもとづいて報告している。『初年次教育

『歴史・理論・実践と世界の動向』（2006）の刊行をはじめ、初年次養育研究がすすむ中で¹⁹⁾、LCを初年次教育の一形態に位置づけて解説した翻訳書として、『初年次教育ハンドブッカー学生を「成功」に導くために』（2007）がある。本書では、LCを導入するうえで必要とされる管理運営上の諸課題を挙げ、実施責任者に対する実用的な助言が提示されている²⁰⁾。

研究論文では、高野篤子（2007）が、ワシントン大学、エバークグリーン・ステート・カレッジ、ポートランド州立大学の3校を取り上げ、教育目標の設定、カリキュラムの編成、教職員の関与の仕方、教育成果の測定などについて類型化を試み、各校の特色をまとめている。LCは低コストで教育効果を上げることができ、政府やア kredィテーション団体への説明責任を果たしている点が明らかにされている²¹⁾。LCの歴史、定義、分類を踏まえて、LC内での教員の仕事を明らかにしたのは、加藤善子（2007）である。この研究は、教員側からのLCの有効性に着目したところが特徴である。加藤によれば、LCが、専門分化が進みすぎた学問分野の失われた関係を取り戻す効果的な装置であるため、学生のみならず、教員にとっても、分野の壁を越えて互いに学び合う場と機会を日常的に提供するという。それゆえ、LCは、教育改善としてのFDを発展させるものとなる。そのためには、人間関係と協力関係を長期的に持続させる支援と、LCの構造化からアクティブ・ラーニングや協同学習などのティーチング・テクニックにいたるサポート体制が必要である。具体的には、共通の課題をデザインし、コーディネートする専門職員（ファカルティ・ディベロッパー）を配置するとともに、データを集積し、それにもとづいた支援をするシステムティックな体制の構築が必要であるとしている²²⁾。

(3) LC導入に向けた調査研究

近年、日本でもLCを導入する大学が登場しているが、その導入過程で、アメリカのLCに対する関心が高まっている。たとえば、金明秀（2008）は、京都光華女子大学におけるエンロールメント・マネジメントの導入過程において、アメリカにおけるLCの理論的背景と基本的特性を明らかに

し、同大学での LC のプランと特色を示している²³⁾。同大学の酒井浩二も、ニューヨーク近辺の 5 つの大学 (Nassau Community College, Rutgers, John Jay College, Pace University, Montclair State University) を訪問し、LC の運営形態について調査した結果を報告している。教員の積極性、組織体制、学生メンターの育成、オフキャンパスでの活動、学生の授業評価など、LC の運営に際する留意点を指摘したうえで、学習継続を目的とするアメリカとは文脈が異なる日本では、LC 導入の目的をどのように設定するかを含め、効果的な教育手法の確立・普及が望まれるとしている。また、山田一隆・井上泰夫が、LC に参加する学生向けに書かれた教科書を翻訳するなど、実行への機運は高まっている²⁴⁾。

以上のように、日本の高等教育において、LC に注目した研究が蓄積されはじめたのは、2000 年代後半である。この頃は、初年次教育としての 1 年次セミナーが普及した時代であった。しかし、1 年次セミナーは、教育課程上の位置づけが明確でない²⁵⁾、生徒から学生への転換をこの科目のみに負わせている²⁶⁾、学生の満足度は高いものの、組織的な位置づけが弱い²⁷⁾ と指摘されたように、初年次教育がカリキュラム全体の中でどう位置づけるかが課題となってきた。普遍化・拡大の中で、学生の多様化に応じてプログラムが多様化するなど、「多様化の多様化」という問題が生まれているのである²⁸⁾。これに対し、現在では、学士課程教育と初年次教育の接続という点から、「学びの転換」のために知識の全体構造をカリキュラムとして設計することが提唱されている²⁹⁾。こうした動向において、LC には、カリキュラム全体で科目間の連携と協同を図り、構造的・重層的な学習活動を担うことが期待されているといえよう。

3. ラーニング・コミュニティの実践事例

(1) 京都光華女子大学一課外型 LC 「学 Boo」³⁰⁾

京都光華女子大学は、LC を掲げて活動している先駆的事例のひとつである。同大学では、平成 20 年度学生支援推進プログラム (学生支援 GP)

「学生個人を大切にしたい総合的支援の推進—エンrollment・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合」が採択された。この取組では、LCが、総合的教育支援を行なうための3つの取組のひとつに位置付けられている。その3つとは、①プレズメントテストや個人面談などで学生一人ひとりの状況を総合的に把握するための「アセスメントの体系化」、②クラスアドバイザーや学生サポートセンター職員が問題に合わせてサポート・チームを編成する「トラッキングサポート」、③仲間同士で高めあえる共同学習環境づくりとしての「ラーニング・コミュニティ」である³¹⁾。

同大学では、LCを「教職員を交えて自主的に協同学習する学生集団」と位置づけている。正課と課外型のLCが計画されているが、現段階では、課外型のみが実践されている。それは、「学Booo」と呼ばれるLCで、教職員に募集して用意された学習テーマの中から、学生がそれぞれの興味・関心にもとづいて選択・参加する、いわば講座の形式で行なわれる。LCの運営の要件として、簡単なシラバスを作成し、セメスター全体の最低基準として月200分×4ヶ月に相当する学習時間を確保することが求められる。教員は、前期は2月（前年度）までに、後期は8月までにEM推進センター（EM＝エンrollment）という学生支援を目的とする部署に申請し、認証を得て学生を募集する³²⁾。

2010年度前期は、スキルアップ系7テーマ、探求系3テーマ、発信系3テーマの合計13講座が設定され³³⁾、1講座あたり平均7人程度の参加があったという。たとえば、調査にご協力いただいた酒井浩二先生が担当された「社会人パスポート」は、スキルアップ系講座のひとつで、社会で働く意識を高め、就労に必要な学習への動機づけを目的としている。その内容は、働くOBや保護者、本学職員などに話を聞いたり、日経BPなどの文献を購読して議論したり、働く現場を訪問して現場を知るといったように、座学と体験型学習が組み合わされている。開催場所は、担当者によってさまざまだが、多くは「ピアひろば」と呼ばれる学習スペースで行われている³⁴⁾。講座担当の教職員と各講座の学生リーダーは、月1回程度の定期的な会議に出席して、活動を報告することになっている³⁵⁾。セメスター

最後に、活動報告を提出し最終発表会を開催することになっている。

「学Booo」は、教職員が中心となっているが、通常の講義以外の時間帯で行なわれるため、担当者に負担がかかる。そこで、担当者の報酬として、90分あたり教員には500円、職員（勤務時間外の場合）には2000円が支給される。その他、ゲストスピーカーの謝金や学外学習での入館料などの必要経費は、EM推進センターに申請し認証されれば支給される。

以上のように、同大学の課外型LCは、総合的支援としてのエンロールメント・マネジメントの一環として取り組まれている。ただし、前述したように、学生の自主的な学習活動を教職員が先導する試みであるため、担当者の負担は大きい。学生の継続的な参加を維持することも容易ではないと推察される。これに対し、予算的な措置が講じられ、シラバスや学習時間を設定してEM推進センターが管理するなどの支援体制が整備されている。今後は、学生募集においてSNSを活用することや、活動状況を公開することによって、活性化させたい意向という。

(2) 関西国際大学一科目のクラスター化

関西国際大学は、1998年の開学以来、学習評価・学習支援に力をいれてきたことで知られる³⁶⁾。現在も、日本における初年次教育の発展を牽引する大学のひとつである³⁷⁾。同大学では、平成21年度大学教育推進プログラム（教育GP）「科目のクラスター化によるカリキュラム改革—ラーニングコミュニティの実質化による知識と経験の総合化支援」が採択された。同大学におけるLCへの関心は早く、すでに2001～2002年頃から、学生に学習習慣をつけさせたり、不適應問題の解決のために大学に居場所を見つけさせる取組として試行されてきたという³⁸⁾。同大学のLCは、「4～5人で形成される学習上の小集団で、アメリカ等でのラーニング・コミュニティと比べ、さらに小集団の学習ユニット」³⁹⁾とされている。導入の理由は、「小集団内サポートすることによる学習効果が期待できること」「人間関係の構築とコミュニケーション能力の向上が期待できること」であった⁴⁰⁾。いまでは、学生にとってLCは日常的な学習活動のひとつと認

識されているという。さらに、2006 年度現代 GP「大学・住民および行政棟等の協働と地域活性化—シニア学生受け入れモデルとサービスラーニングモデルの開発」では、シニア学生と 18 歳学生を混成する LC の形成が試みられた。

平成 21 年度教育 GP は、これまでの蓄積を土台にして、カリキュラム改革へと発展させたものである。具体的には、「科目のクラスター化」と「週複数開講科目の設定」という 2 つの方式を組み合わせることで、科目間の連携を深め、学生集団の学習コミュニティ化を図ることで、学習の系統性・順次性を明確にする。そのねらいは、並行する科目数の抑制、共通のイシュー・教材等を活用する協同学習を行なうことによる学習への集中単位の実質化、学生同士の LC に加えて、教員同士が協同・連携して運営するティーチング・コミュニティ（TC）の充実によって、知識と経験の総合化を促進することである。

展開方法として、たとえば、2010 年度において、人間心理学科犯罪科学専攻では、春学期開講の「犯罪関連法論 I」「犯罪心理学」「専門演習」をクラスター化し、それぞれの講義内容を連動させながら、地域への貢献を目的としたグループワークをすすめた。具体的には、まず、専門演習の履修者を同じ科目を履修する学生同士を組みわせていくつかの小グループ（LC）に分け、次に、各 LC 単位で、防犯グッズの実用化をテーマにした PBL 型学習が行なわれた。悪質訪問販売テーマの寸劇をデイサービスセンターで披露するといったサービスラーニングを行なった LC もある。また、英語教育学科では、サービスラーニングを活用したクラスター科目を設定した。「専門演習」と「英語科教育法」をクラスター化して、日本語サポートや国際教育・外国語活動サポートを行なったり、「専門演習」とビジネス分野科目や「言語と文化」をクラスター化して、フェアトレードのサポートや外国人研究生の国内ツアーサポートを行なった。教育福祉学科では、「保育原理 I」と「生活 I」を同時に履修する学生に対して、子どもにかかわる共通の学外体験を設定し、複合的課題レポートを課すなど、評価基準を共有する試みが展開された。

上記の活動を行なうには、専門演習の担当者が個々の学生の履修状況を十分に把握したうえで、適切な課題を与える必要がある。クラスター科目担当者間の連携や受講者への周知も不可欠である。そこで、2010 年度秋学期には、シラバスにクラスター科目であることを明記し、同時に履修すべき科目が記載されるなど、実質的なレベルでの組織化が徐々に進展している。LC 活動を支援する組織・設備として、近隣の子どもや保護者と触れ合いながら保育や教育を学べる「子育て支援センター」、課外活動全般を広くサポートする「サービ斯拉ーニング室」、ICT の活用によってグループ学習を活性化させる「PBL 教室」などがある。

同大学の取組の先進性は、第一に、学生に修得させべき学習到達目標を「学習ベンチマーク (KUIS)」として明確化したうえで、目標設定から評価までの一貫した PDCA サイクルとその実施体制が構築されていることである。そのため、クラスター科目担当者のオフィシャルなミーティングが設定されていなくても、共通目標が確認でき、シラバスの調整や教材の整合性などに関して、連携する体制が作られていると推察される。第二に、カリキュラムマップや FD マップを作成して、個々の取組を総体的に可視化していることである。サービ斯拉ーニングや体験学習など、同大学が十数年に渡って積み上げてきた教育方法の改善成果は、そうしたマップ上に位置づけられる。そのなかで、LC は、初年次教育と専門教育の橋渡しを担う学習活動の中核となっている。

周知のように、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(前掲)では、多様な学生の学習の動機付けを図るために、「社会奉仕体験活動、サービ斯拉ーニング、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動」などの多様な教育方法が推奨されている。ただし、その評価方法が十分に開発されているとはいえず、カリキュラム上の位置づけも曖昧である。他方、同答申は、質保証の観点から、学習成果に関するアセスメント指標の明確化や、成績評価に関する客観的基準の厳格な適用を求めている。つまり、大学には、ユニバーサル化に対応するための多様化が求められる一方で、質保証のための標準化が求められている。この

ような状況において、同大学の取組は、多様化と標準化というアンビバレントな課題の解決に向けた挑戦といえるだろう。

4. 本学の課題と LC の展望—社会的・職業的自立に向けて

(1) 本学の伝統と課題

本学は、これまで小規模校の利点を生かし、学生相互、学生と教員の“Face to Face”の関係が形成されてきた。実は、上記で明らかにしてきた LC の概念や、それと通低する「学習共同体」という概念は、本学にとって新しいものではない。本学には、かつて、人間関係科と呼ばれる学科が設置されていた。同学科は、①体験学習と理論学習の統合、②ラボラトリー方式による学習、③将来の実践に連なること、④キリスト教的であること、⑤教科目間に密接な有機的関連性を持たせ、1教科目にもチームを編成して担当すること、⑥短大レベルに適合するよう教育内容の精選を図ること、をカリキュラム上の特色とし、「“学生と教師がともに学ぶ関係”つまり、「学習共同体」の形成こそが重要」という理念にもとづいていた⁴¹⁾。教員合宿、学習コミュニティづくり合宿、チームティーチングが教育活動の中心に位置づけられていたように、まさに、今日の大学教育に求められている協同的な学びが凝縮されていたといえよう。同学科は、2000年度に、南山大学心理人間学科に発展的に統合されたが、本学のカリキュラムには、いまなお「人間関係論」「グループプロセス」といった人間関係科を由来とする科目が展開され、共同体づくりの伝統を継承している。

さらに、現行のカリキュラムは、共同体づくりを自然発生的に可能にする構成になっている。1・2年次の英語必修科目は20～25人のクラス単位で設定されているため、同じメンバーが複数の科目を同時に履修するのは日常的である。2年次は4つの系列に分かれるが、系列ごとに履修科目が設定されているため、同じ履修者で構成される科目も多い。すなわち、すでに英語科科目や系列科目がクラスター化されているため、学生相互、教員相互、学生と教員の密接な関係が作られ、共同体意識が醸成されてきた

のである。

ところが、2011 年度からは、キャンパス移転にともなう定員数削減（250 人→150 人）や時間割編成の都合上、さまざまな変化が予想され、これまでのような共同体づくりの伝統が継承できるかが懸念される。たとえば、四年制大学の教養科目や他学部開放科目が履修しやすくなるため、学生にとっては選択の幅が広がるものの、履修科目の関連性を理解しにくくなる危険がある。また、短期大学部生は、1 年次での就職活動や 3 年次編入など、四年制学生とは異なるスケジュールで進路を決定していくが、広いキャンパスでは、必要とされる情報が伝わりにくい危険もある。他方、課外活動において、これまでは、教職員のボランティア精神と学生の自主的な活動に支えられて、オーラル・インタープリテーション・フェスティバルや国際フィールドワーク報告会、環境保全活動など、特色ある学習発表会やプロジェクト学習が展開されてきた。また、教職員や英語科チューターの指導のもとで運営されているラーニングルームでは、ラーニング・ピアーズと呼ばれる学生スタッフが中心となって、さまざまな学習会が企画されている。しかしながら、今後は、職員体制の統合や教室利用の制約などが予想されるため、これまでのような指導が十分に継続できるか不透明である。つまり、南山大学という大きな組織の中で、これまで本学が培ってきた小さな共同体づくりの伝統をいかに継承していくかが課題となっているといえよう。

(2) LC への期待と展望

本学で来年度から開講される予定の「ラーニング・コミュニティⅠ～Ⅳ」には、こうした課題を受け止めることが期待されている。本科目は、いわゆる基礎演習（Freshman Seminar/Sophomore Seminar）にあたる演習科目で、1・2 年次の基本科目（必修）として設定されている。具体的な内容は、いまだ検討段階にあるが、以下の 2 点が今後の方向性として期待される。

第一の方向性は、LC を実践的英語学習の「要（かなめ）」と位置づけ、

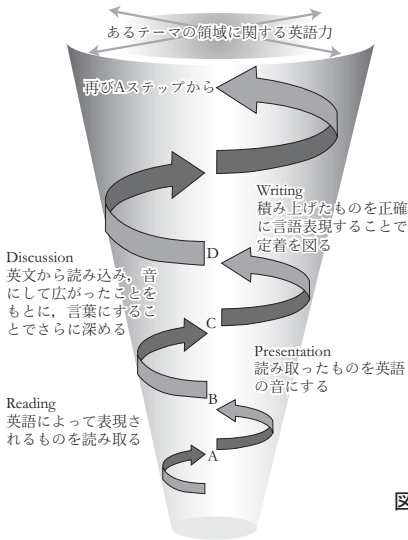


図1 コアトレーニング科目（南山短期大学 2011 年度大学案内より）

本学での「学び」を統合することである。本学は、移転後も英語科単科であることに変わりはない。新カリキュラムでは、これまで以上に、英語必修科目（コアトレーニング科目）の相互関連性を強めるよう、Reading, Presentation, Discussion, Writing の4科目を横断的にリンクするテーマを設定し、教材を共有する予定である（図1 参照）。LC は、基本的に、このようなコアトレーニング科目群のいくつかを同時に履修するメンバーで構成される。LC では、毎週の英語学習を振り返ることで、獲得した知識の意味や、つまずき、問題点などを話し合い、自己の位置を確認して、問題の解決方法を探るグループ学習の時間を設定する。そのさい、英語学習だけでなく、基本科目や課外活動を含めた振り返りをまとめるポートフォリオを蓄積することによって、生活全体の中で自らの思考を可視化し、自分自身を客体化するメタ認知的気づきを促していく。協同的な学びを通じて、自己や他者と対話し関係性を再構築していくのである。先に明らかにしたように、協同的な学びでは、常に「背伸びとジャンプ」が求められるから、個々の学生の学力向上が期待できる。

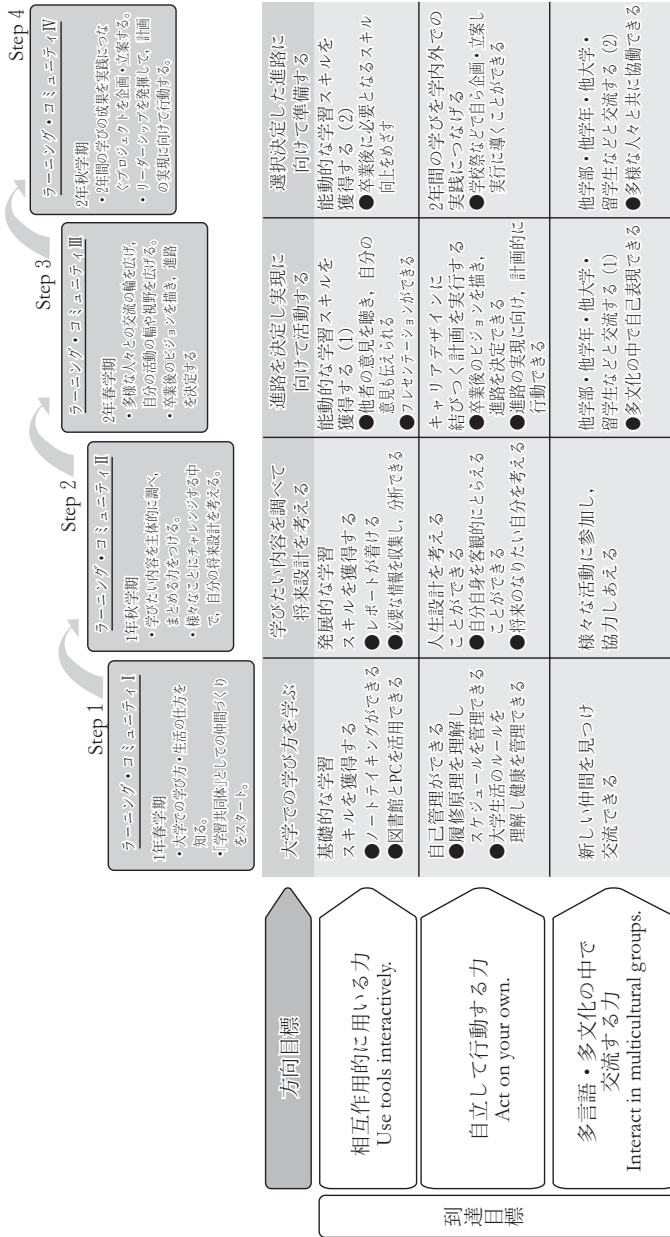


図2 ラーニング・コミュニティ I ～ IV (南山短期大学 2011 年度大学案内より)

科目のクラスター化は、1・2年次ともに、コアトレーニング科目群を基礎とするが、2年次以上は、3つのテーマ科目群（国際協力、コミュニケーション、文化理解）のそれぞれでのクラスター化が考えられる。進路にあわせた科目を提供するキャリアデザイン科目群でのクラスター化も可能であろう。こうしたLCで結ばれた小集団は、ラーニングルームを自己学習や協同学習の拠点として活用できる。さらに、統合された学びの成果を、自他ともに認識し広く社会に公開するために、これまで課外で組み込まれてきた学習発表会やプロジェクト学習を取り込み、正課教育と課外活動を結びつける発展的展開が期待される。

第二の方向性は、短期大学部生としてのコンピテンシーを確保しつつ、「社会的職業的自立」に向けたキャリアデザインを構築することである。図2は、LCの展開をI～IVの段階別に示したものである。2年間を通じて、短期大学部生としてのアカデミック・スキルやスチューデント・スキルを育成するとともに、卒業後の人生設計を含む中長期的なキャリアデザインを描き、それに向かって行動する力を育成することがねらいとされている。その方法として、他学年との交流を積極的に図り、学生自身がいつ何をすべきか、どこでどんな情報を得るかを上級生から学ぶ企画を計画している。また、2011年完成予定の新棟と一緒に利用する留学生と交流する機会を設け、国際的な視野にたって社会情勢を理解する力、多文化の中で自己表現する力を養成していく。

中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（前掲）では、学士力として、①知識・理解（文化、社会、自然 等）、②汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）、③態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）、④総合的な学習経験と創造的思考力、が求められている。短期大学の課程に対しては、「ユニバーサル段階の身近な高等教育の一つとして、また、地域と連携協力して多様な学習機会を提供する、知識基盤社会での土台づくりの場」という期待が示され、上記のような学士課程教育のあり方に関する提言は、「短期大学の課程についても、その特性等を踏まえつつ、本報告を活用して当該大学で

の主体的な取組に生かして」いくことが求められている。本学の LC には、こうした学士力の育成に向けた短期大学教育の「要」となることが期待される。

5. おわりに

本稿では、LC の背景と意義、研究動向、本学への示唆といった 3 つの観点から、日本の高等教育における LC の動向を検討してきた。ここで明らかになったことは以下の 3 点に整理できる。

第一に、LC における協同的な学びは、佐藤学が提唱する「学びの共同体」概念と同様に、自己や他者との対話とそれによる関係性の再構築を導き、知識基盤社会の大学教育に求められる学習観の転換を可能にすることである。それは、異質性と多様性を前提とする集団において、学生同士、学生と教員、大学と地域社会などの相互作用によって、より高度な学びに学生をいざなうもので、そうした発達可能性が LC に期待されている。

第二に、日本では、初年次教育のモデルとしてアメリカ高等教育の LC が注目され、導入に向けた調査研究が進展していることである。現地視察や文献調査を通じて、LC の類型や運営方法などが報告されるとともに、FD の効用を視野にいたった幅広い研究が蓄積されている。学士課程教育と初年次教育の接続が求められる今日、LC は、カリキュラム全体で科目を連携し、構造的・重層的な学習活動を担うものとして期待されている。

第三に、京都光華女子大学や関西国際大学などの先進校では、前者は課外型、後者は科目群のクラスター化というように、特色ある LC が導入されていることである。いずれの大学も、それ以前から取り組まれてきたさまざまな大学教育改善の努力から生み出されたもので、GP の支援を得て組織化が進展した。共通する点は、小集団での学習活動を通じて学生の自発的な学習意欲を引き出そうとする点で、これらは、教職員の真摯な努力、相互の理解と協力によって可能となっている。

以上を踏まえて、本稿では、本学が今後取り組むべき LC として、本学

が培ってきた共同体づくりの伝統を継承しつつ、短期学部化によって想定される課題を受けとめるために、次の2つの方向性を示唆した。第一は、LCを実践的英語学習の「要」と位置づけ、「学び」を統合すること、第二は、短期大学部生としてのコンピテンシーを確保しつつ、卒業後も視野にいたした中長期的なキャリアデザインを構築することである。そのねらいは、短期大学士として求められる学士力育成である。

これらを実行可能にするには、先行研究や先進校の事例が明らかにしているように、教員相互の結びつきを深めるFDコミュニティ⁴²⁾が機能することが肝要である。今後は、学内のキャリア支援室や国際交流センターなどの各部署や事務職員との連携も含め、全学体制のなかで、キリスト教精神にもとづく南山学園の伝統に即した教育改善努力につなげていくことが望まれる。

注

- 1) 本学(南山短期大学)は、2011年度より「南山大学短期大学部」に名称変更予定である。キャンパス移転と共に、大幅なカリキュラム改訂が予定されている。
- 2) ラーニング・コミュニティの定義、歴史、特質、モデル、アメリカでの実践例などについては、本紀要掲載の伊東論文、および、以下の参考文献を参照。
Laufgraben, J. L. 著, 杉谷裕美子 訳「第8章ラーニング・コミュニティ」Upcraft, M. L., Gardner, J. N. & B. O. Barefoot, 山田礼子 監訳『初年次教育ハンドブッカー学生を「成功」に導くために』丸善, 2007年; Shapiro, N. S. & J. H. Levine, *Creating Learning Communities, A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*, Jossey-Bass Publishers, 1999; Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R. S. & F. Gabelnick, *Learning Communities-Reforming Undergraduate Education*, Jossey-Bass Publishers, 2004.
- 3) Laufgraben, J. L. 著, 杉谷裕美子 訳, 前掲, 185頁。
- 4) 佐藤学『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館, 2006年; 同『教育改革をデザインする』岩波書店, 1999年。
- 5) 佐藤学, 2006年, 同上, 8頁。
- 6) 松下佳代「大学における「学びの転換」とは—Unlearn 概念による検討—」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』2010年, 東北大学出版会, 5-15頁。

- 7) 羽田貴史「文化の継承と「学びの転換」」『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』同上, 52-62 頁。
- 8) 小野寺淑行「大学における学びの転換とは何か—大学段階での学習観の転換—」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」とは何か』東北大学出版会, 2008 年, 5-16 頁。
- 9) 佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店, 2004 年。
- 10) 佐藤学, 2006 年, 前掲, 22-23 頁。
- 11) 同上, 36 頁。
- 12) D. W. ジョンソン, K. A. スミス, R. T. ジョンソン著, 関田一彦 訳『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部, 2001 年; 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ 編著『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部, 2004 年; エリザベス・パークレイ, パトリシア・クロス, クレア・メジャー著, 安永悟 監訳『協同学習の技法—大学教育の手引き』ナカニシヤ出版, 2009 年。
- 13) 杉原真晃「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第 12 号, 2006 年, 163-170 頁。
- 14) 山内祐平『デジタル社会のリテラシー—「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店, 2003 年。
- 15) 山内祐平 編著『学びの空間が大学を変える—ラーニングスタジオ／ラーニングコモンズ, コミュニケーションスペースの展開』ポイックス, 2010 年。
- 16) 加藤善子「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディベロップメント」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第 16 号, 2007 年, 1-16 頁。
- 17) 山田礼子「日本における初年次教育 10 年を踏まえ, 次の展望は」河合塾編『初年次教育で学生がなぜ成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』東信堂, 2010 年, 248-264 頁。
- 18) 山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂, 2005 年, 83-89 頁。
- 19) 濱名篤・川嶋天津夫 編著『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』丸善, 2006 年。
- 20) Laufgraben, J. L. 著, 杉谷裕美子 訳, 前掲。
- 21) 高野篤子「ラーニング・コミュニティを活用した教育の改善について」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第 16 号, 2007 年, 17-32 頁。
- 22) 加藤善子, 前掲。
- 23) 金明秀「エンロール・マネジメントと教育実践の統合—京都光華女子大学を事例として—」『京都光華女子大学研究紀要』46, 2008 年, 251-296 頁。
- 24) サラ・コナリー, マージット・ミサンギ・ワッツ著, 山田一隆・井上泰夫 訳,

- 『関係性の結び方—「学び」のコミュニティとサービ斯拉ーニング』晃洋書房、2010年。
- 25) 夏目達也「名古屋大学における少人数セミナーの現状と課題」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における初年次少人数教育と「学びの転換」』東北大学出版会、2007年、15-29頁。
 - 26) 後藤尚人「学びの転換プロセスと主体性—岩手大学の転換教育とSNSを活用した学生間相互学習—」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と言語・思考・表現』2009年、東北大学出版会、105-119頁。
 - 27) 溝上慎一「京都大学における「新入生向け少人数セミナー（通称ポケットゼミ）」実施の成果と今後の課題」『大学における初年次少人数教育と「学びの転換」』前掲、30-39頁。
 - 28) 山田礼子、2010年、前掲。
 - 29) 羽田貴史、2010年、前掲。
 - 30) 京都光華女子大学の取組については、同大学キャリア形成学部の酒井浩二先生に情報提供のご協力をいただいた。以下の資料は、2010年9月10日訪問調査のさいにいただいたものである。
 - 31) 京都光華女子大学「学生個人を大切にしたい総合的支援の推進—エンrollment・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合」（文部科学省20年度学生支援GP）パンフレット。
 - 32) 酒井浩二「課外ラーニング・コミュニティ（学Booo）」2010年9月10日訪問調査にて配布。
 - 33) 京都光華女子大学「光華エンrollmentブック」（文部科学省20年度学生支援GP）パンフレット。
 - 34) 学生スタッフ（有償）が12時から5時まで常駐し、学生が自由に自習したり学習相談したりするスペースである。
 - 35) ただし、今年度は、まだ学生リーダーの参加はできていないという。
 - 36) 濱名篤「高等教育のユニバーサル化の進行と学習評価・学習支援のシステム化」メディア教育開発センター『研究報告』22、2001年、33-42頁。
 - 37) 関西国際大学は、2004年以来、初年次教育やサービ斯拉ーニングなどの学生支援・学習支援を主題とした7つの教育プログラムがGPに採択されている。
 - 38) 関西国際大学の取組については、同大学高等教育研究開発センターの山田一隆先生に情報提供のご協力をいただいた。
 - 39) 岩井洋「第8章 関西国際大学」濱名篤・川嶋太津夫 編著、前掲、116頁。
 - 40) 同上。
 - 41) 山口真人・伊藤雅子「人間性教育を支える学習共同体の育成—人間関係科の教育理念と共同体づくりの柱について—」南山短期大学人間関係センター『人

間関係』1997, 1998 年, 4-6 頁。

- 42) 伊東留美・五島敦子「短期大学におけるボトムアップ型FD—「FDの実質化」に向けて—」『南山短期大学紀要』第37号, 2009年, 163-164頁。